



TEORIAS DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS?

Alessandra Galve Gerez^{1,2,3,4}

Patrícia Aparecida David^{1,4}

¹ Universidade do Grande ABC – Brasil

² Centro Universitário Fieo – Brasil

³ Universidade São Judas Tadeu – Brasil

⁴ Laboratório de Estudos e Pesquisas Biopsicossociais do Movimento Humano – Brasil

Resumo: O objetivo deste ensaio foi compreender as Teorias do Currículo e suas influências nas Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar (EFE). Por meio de um levantamento bibliográfico, foi possível compreender as concepções de homem e sociedade das teorias do currículo, denominadas Tradicionais, que visam à formação do homem **ajustado** ao Sistema; das Críticas, que visam à formação do homem crítico e **autônomo** e das Pós-Críticas, que se voltam ao plano discursivo e a formação para convivência na **diferença**. Identificamos influências da Teoria Tradicional nos currículos: Ginástico, Esportivo, Desenvolvimentista e Saúde Renovada; influências das Teorias Críticas nos currículos Crítico-Superador e Crítico-Emancipatório e influências das Teorias Pós-Críticas no Currículo Multicultural da EF e no atual Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Médio. Consideramos que a Pós-Modernidade traz importantes contribuições para reflexão sobre o currículo de EFE, principalmente quando se volta para a subjetividade e diversidade cultural. No entanto, há que se considerar os riscos da negação dos valores da modernidade sob pena de retrocedermos a uma educação que apenas “conforme” os sujeitos ao Sistema Neoliberal.

Palavras-chave: educação, educação física, teorias do currículo.

CURRICULUM THEORIES AND THE PEDAGOGICAL TRENDS OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL: WHERE DID WE COME FROM AND WHERE ARE WE HEADING?

Abstract: The objective of this essay was to understand the Curriculum Theories and their influences over Pedagogical Trends of Physical Education in School. By means of a bibliographic survey it was possible to understand man and society conceptions of curriculum theories, so called Traditionals, which aim the formation of men **adjusted** to the System; of Criticals, which aim the formation of critical and **autonomous** man; and Post Critics, which turn to discursive plan and to the formation of human relationship on **difference**. We have identified Traditional Theories influences over the curricula: Gymnastic, Sportive, Developmentist and Renewed Health; Critical Theories influences over the Critical Overcoming and Critical Emancipative curricula and Post-Criticals Theories influences over the Physical Education's Multicultural Curriculum and over the current High-School NCP. We claim Post-Modernity brings important contributions to the reflection on Physical Education Curriculum in School, mainly when it turns to cultural diversity and subjectivity.

However, we must consider the risks of denying modernity values, taking the risk of receedins into an education that simply “adjusts” the subjects to the Neoliberal System.

Keywords: education, physical education, curriculum theories.

INTRODUÇÃO

A questão fundamental sobre “o quê ensinar?” na escola, embora pareça simples, trata-se de uma das questões mais complexas quando buscamos compreendê-la a partir dos contornos políticos, ideológicos e epistemológicos que envolvem o conhecimento e a educação. Desvendar as relações que envolvem o currículo escolar, portanto, é condição necessária para a atuação pedagógica engajada na melhoria da condição de vida humana, analisando criticamente o que significa, no âmbito individual e coletivo, propostas como a da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, que interfere diretamente na escolha, organização e execução do currículo escolar.

Ao tomarmos contato com a história das Teorias do Currículo, principalmente a partir das obras de Silva (2004) e Silva e Moreira (2002), pudemos perceber também como a constituição desse campo de estudo, ligado, principalmente, às áreas de Sociologia e Filosofia, influenciou a constituição das Teorias Pedagógicas ao longo da história na área de Educação Física Escolar (EFE). Desse modo, este ensaio também se justifica por tentar compreender de modo contextualizado os currículos propostos nas diferentes Tendências Pedagógicas em EFE no passado e no presente.

Sabe-se que ao longo da história da EF escolar, várias teorias pedagógicas se constituíram, principalmente a partir da década de 80 (BRACHT, 1999; DARIDO e RANGEL, 2005). Todas elas ligadas ao atendimento de um determinado contexto histórico e diferentes pressupostos teóricos, que também produziram diversas formas de conceber o conhecimento, o corpo, o homem, a sociedade, o ensino, a aprendizagem e, portanto, os saberes a serem ensinados. A EF física escolar ainda hoje vive desse legado. Como destaca Silva (2004), toda Teoria Pedagógica também é uma Teoria do Currículo e é também um empreendimento ético e político, que exige conhecimento e posicionamento do professor sobre qual tipo de homem e para qual tipo de sociedade pretende-se educar. Na EF não é diferente.

Desde a invenção da educação como produto da escola, a reflexão sobre “o quê ensinar?” sempre fez parte das preocupações de educadores. No entanto, foi a partir da metade do Séc. XX, influenciados pela crítica marxista e a fenomenologia, que a Sociologia da Educação coloca outros questionamentos para a reflexão do currículo escolar, que ultrapassam a questão tradicional: “o quê ensinar?”, e se deslocam principalmente para as questões sobre: “como?” e “para quê ensinar?”. Como bem denota Neira (2006), o surgimento das teorias críticas em educação, fundamentadas no marxismo, retirou nossa inocência e proporcionou um novo olhar, mais crítico sobre a função da educação no mundo Capitalista.

Implícito nas teorizações críticas e pós-críticas está o reconhecimento de que não existe currículo que seja “neutro”. O currículo “escolhido” sempre vai privilegiar aquilo que é considerado “bom” para uma sociedade ou classe social, num determinado contexto histórico e cultural.

É principalmente nesses aspectos que se colocam as diferenças entre as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo. Na primeira, Silva (2004) destaca que o conhecimento é tratado como algo dado, verdadeiro, que pré-existe à realidade. Portanto, as preocupações das Teorias Tradicionais giram em torno apenas da organização e avaliação dos conteúdos curriculares pré-existentes como verdades absolutas, para a formação do ser **ajustado** ao sistema.

Já nas Teorias Críticas, há um reconhecimento de que todo conhecimento é produzido histórica e culturalmente, portanto, sua dimensão político-ideológica é condição inerente. Nesse sentido, a função da educação, por meio da escolha de um

currículo em favor das classes populares, é auxiliar o desvelamento da ideologia dominante imposta, com a finalidade de formar o homem crítico e **emancipado**, que transforme a realidade opressora em busca de sua humanização, ideal buscado pela modernidade.

Por fim, nas teorizações atuais sobre o currículo, nas quais se situam as Teorias Pós-Críticas ou Pós-Modernas, (influenciadas pelos Estudos Culturais e a Nova Sociologia), outros elementos se agregam à discussão além das questões de classe social e superestrutura. Essas teorias, ao abandonarem as metanarrativas típicas das Teorias Críticas, deslocam seu olhar para a compreensão, por meio da linguagem, dos micro-contextos e das relações de poder, da construção das identidades, das subjetividades, das diferenças e destacam como o currículo, entendido como uma prática discursiva, está imbricado na construção de quem somos como indivíduos. A própria palavra “currículo”, nos dá essa dimensão. Originária do latim, *curriculum* significa “pista de corrida”, “caminho”, “jornada”, “trajetória” (MACEDO, 2007; SILVA, 2004).

A palavra de ordem na Pós Modernidade não é mais a emancipação, que se dava via razão, mas sim, **diferença**. Neste sentido, emergem propostas curriculares que buscam a valorização dos contextos locais e da cultura de grupos historicamente excluídos.

Desse modo é que se colocam as seguintes questões norteadoras deste estudo: Como a EF, ao longo de sua trajetória histórica bebeu desse legado? Que propostas da EF se alinham às Teorias Tradicionais, às Críticas e às Pós-Críticas? Quais são as repercussões atuais das teorizações Pós-Críticas do currículo no âmbito da prática pedagógica na EFE?

Assim, o objetivo deste ensaio é traçar um breve histórico sobre as principais “Teorias do Currículo” e compreender de que modo algumas Tendências Pedagógicas, constituídas ao longo da história na EFE, sofreram influências e se “alimentaram” desse campo de estudo no passado e no presente. Cabe ressaltar que este texto tem caráter introdutório, e pelas limitações de espaço temos consciência de sua superficialidade na abordagem de algumas temáticas.

MÉTODO

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto (SEVERINO, 2002). Para compreender as principais Teorias do Currículo foram adotadas, principalmente, as obras de Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, além de artigos científicos provenientes de revistas de educação que pudessem complementar esta compreensão. No entanto, para compor este artigo, consideramos as Teorias do Currículo que tiveram grande influência sobre a EFE. Posteriormente, foi realizada a descrição e compreensão das Tendências Pedagógicas da EF escolar e o estabelecimento de relações com o campo de Estudos do Currículo. Neste momento, foram adotados livros e artigos científicos de estudiosos da área de EFE que abordam a temática do currículo. Cabe ressaltar também que foram selecionadas e analisadas as tendências pedagógicas da EFE com maior destaque no campo pedagógico da área.

REVISÃO E ANÁLISE DA LITERATURA

A TEORIA TRADICIONAL DO CURRÍCULO E O CURRÍCULO TRADICIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

É possível identificar na história recente da humanidade sociedades sem escola. Harper et al (1985) explicam que nas sociedades indígenas ou africanas pré-coloniais, educar-se era viver a vida do dia-a-dia da comunidade. Aprendia-se na prática e com todos do grupo, num contexto de permanente formação. Não separavam o saber, a vida e o trabalho.

É na Idade Média que se tem notícia da transformação da educação em produto da escola, que passa a acontecer em espaços específicos, longe do mundo adulto e sem nenhuma relação com o cotidiano. Era conduzida por religiosos, que transmitiam o saber clássico, humanista. Seus conteúdos cultuavam o passado, a moral, a religião, o domínio da palavra e o saber abstrato, pois o objetivo era que os alunos aprendessem a se comportar como grandes senhores, que iriam comandar. Era uma escola da nobreza, reservada às elites do mundo feudal, que vivia em total harmonia com o meio de origem dos alunos, correspondendo assim às suas aspirações.

De acordo com Harper et al (1985); Silva (2004), é na Idade Contemporânea, com o desenvolvimento científico e industrial, a ascensão da burguesia ao poder e a valorização dos ideais iluministas, que as disciplinas científicas ganham importância igual ou superior ao saber clássico humanista, o que provocou mudanças no currículo escolar, pois a escola precisava se modernizar. Nesse período, a educação ainda estava voltada para as elites, agora do mundo burguês.

No entanto, a burguesia percebe que a nova massa trabalhadora precisava ter uma “instrução mínima” para lidar com as máquinas, além de aprender a se comportar de modo “educado”, ou seja, os “ignorantes” deveriam “socializar-se”. Em outras palavras, o trabalhador deveria ser “disciplinado” nos moldes do mundo burguês. Neste período, inicia-se a entrada do pobre na escola, que estuda até a quarta série primária (HARPER, et al., 1985).

A Educação Física é uma expressão que surgiu no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação integral da criança, também influenciados pelos ideais iluministas (BETTI E ZULIANI, 2002). Respondendo aos ideais e anseios da nova classe dominante, em 1858, a Educação Física é implementada nas escolas brasileiras a partir do que se convencionou chamar de “currículo ginástico”, proveniente dos métodos alemão, sueco e francês. Por meio dos métodos ginásticos, de caráter higienista e militarista, este currículo, essencialmente prático, fundamentado na construção teórica da biologia e do positivismo, tinha como principal objetivo a formação de uma geração forte, saudável (física e moralmente), capaz de suportar, de modo disciplinado, a longa jornada de trabalho nas fábricas, além de consolidar o sentimento nacionalista e patriótico entre a nação (DARIDO e RANGEL, 2005; NEIRA e NUNES, 2006; SOUSA, 2000).

O currículo tradicional ginástico teve força nas aulas de Educação Física até o início do século XX, quando inúmeros acontecimentos de ordem política, econômica, científica e sócio-cultural, novamente alteraram a ordem mundial, influenciando as propostas curriculares. A luta da classe operária por direitos, no final do Séc. XIX e início do século XX, que conduz à “democratização” do ensino (à massificação da educação que introduz definitivamente o pobre na escola), os movimentos migratórios, o desenvolvimento da indústria, entre outros fatores, são citados por Silva (2004) como aspectos centrais que alavancaram as preocupações com a racionalização sobre “o quê?” e “para quê?” ensinar nas escolas frente a essa nova realidade.

É nesse período que surgem as primeiras sistematizações do currículo como campo de estudos nos EUA. Na tentativa de responder aos questionamentos citados, em 1918, Bobbitt, em sua obra “*O Currículo*”, traz algumas respostas. Como destaca Silva (2004), as respostas dadas por ele eram claramente conservadoras. Bobbitt define o currículo como uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados. Ou seja, o currículo é apenas uma questão técnica, científica, de organização, planejamento, execução e avaliação. Nesse sentido, propõe que a escola funcione da mesma forma que qualquer empresa, devendo se perguntar: quais resultados a escola pretende obter? Quais métodos vai adotar? Quais as formas de mensurar se os objetivos foram alcançados? Para Bobbitt, estava muito clara a

idéia de que a formação escolar deveria contemplar as habilidades profissionais necessárias para a **adaptação** ao mundo adulto, tratado como algo “dado”.

Desse modo, a organização da fábrica dita a organização da educação e do currículo. Assim, cai definitivamente o conhecimento clássico humanista, pois não mais servia à formação do novo homem moderno, autônomo ou do novo trabalhador. Os conteúdos ensinados ao trabalhador passam a ser aqueles ligados ao saber técnico-profissionalizante. Como se pode perceber, o modelo curricular científico proposto por Bobbitt tinha como palavras de ordem a eficiência e a padronização, claramente voltado para a economia e fortemente influenciado pelo taylorismo (SILVA, 2004).

Não é por acaso que a partir da década de 30, o “currículo ginástico” da Educação Física escolar perde força e cede lugar ao “currículo esportivo”, pois seus defensores afirmavam que por meio do esporte poderiam ser transmitidos os valores da Sociedade Capitalista Moderna, tais como: rendimento, eficiência, competitividade, esforço individual (NEIRA & NUNES, 2006).

Antes mesmo das formulações de Bobbitt, em 1902, surge a corrente progressista na área da educação, representada por John Dewey, precursor da Escola Nova. Suas preocupações, diferentemente de Bobbitt, estavam voltadas para a construção dos ideais da democracia, do homem autônomo e, desse modo, compreendia que a educação não deveria estar voltada para a preparação do futuro adulto, mas sim, para a vivência e prática da liberdade, condição inerente a todos os seres humanos. A proposta de Dewey procurava valorizar as experiências e os interesses do universo infantil e dos jovens (SILVA, 2004).

Embora suas formulações não terem tanto eco como as de Bobbitt, pois não favoreciam os ideais das classes dominantes, as influências de Dewey se fizeram presentes em vários segmentos da educação, inclusive na Educação Física, principalmente a partir das tendências pedagógicas surgidas em meados da década de 70 denominadas: Psicomotricidade, que defende a educação integral do ser humano pelo movimento; e a Construtivista, que destaca o valor do jogo e das experiências do universo infantil como currículo escolar (NEIRA & NUNES, 2006).

Silva (2004) destaca que as idéias de Bobbitt se fortaleceram, principalmente, a partir das proposições de Tyler em 1949. Tyler reforça e aprimora as idéias de Bobbitt, introduz as seguintes questões para a reflexão do currículo escolar: quais objetivos educacionais a escola quer atingir? Que experiências educacionais deverão ser oferecidas para se atingir os objetivos? Como organizar eficientemente as experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que os objetivos foram alcançados? Agregando às reflexões sobre o currículo os conhecimentos da psicologia comportamentalista e da filosofia social positivista, suas idéias dão força à vertente tecnicista da educação presente nas décadas de 60 e 70, que também influenciou fortemente o discurso da Educação Física pelo Esporte.

Sobre esse aspecto, Neira & Nunes (2006), ao estudarem a obra de Fisher intitulada “A nova educação física”, destacam como o autor sai em defesa da inserção dos jogos esportivos no currículo escolar, pois a sociedade precisava de homens com iniciativa, vivos, criteriosos. Nesse sentido, o esporte respondia a esses anseios, pois o que importa são os resultados, a sua eficácia, que pode ser medida, quantificada e comparada, o que nos remete, mais uma vez, ao modelo da fábrica. No Brasil, devido à instauração da ditadura militar nesse período, esse discurso também assume conotação moralizante, ligada ao controle social.

Essas duas correntes, a tecnicista-comportamentalista e a linha “progressista” de Dewey, surgem em reação ao modelo de currículo tradicional-clássico, que não servia a educação do trabalhador e do novo homem burguês (SILVA, 2004). Na Educação Física, como destaca Neira e Nunes (2006), essas duas influências foram fundamentais para a superação do currículo ginástico, que não atendia às necessidades do homem e da sociedade moderna científica, efetivando decisivamente o esporte como conteúdo curricular nesta área.

Não obstante, essas duas correntes vieram a sofrer fortes críticas a partir da década de 60, que, mais uma vez, influencia o surgimento de novas propostas na Educação Física, conforme será discutido a seguir.

AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO E OS CURRÍCULOS CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por inúmeras transformações políticas, econômicas e culturais que iriam mudar definitivamente o rumo das reflexões e práticas na área educacional. Os movimentos de libertação das antigas colônias européias, os protestos estudantis em vários países do mundo, os protestos contra a guerra do Vietnã, os movimentos feministas e de contracultura, a liberação sexual e as lutas contra a ditadura militar, especialmente no Brasil, são apontados por Silva (2004), como alguns acontecimentos desse período que colocam em xeque as idéias tradicionais e a educação.

No início da década de 60 surgem nos EUA, Europa e também no Brasil as primeiras críticas contundentes às duas concepções de currículo anteriormente expostas. Essas correntes são denominadas **Teorias Críticas do Currículo**, tendo como base principalmente no marxismo (nas suas diversas vertentes) e a fenomenologia, muito embora esta última seja representada pelo Movimento de Reconceptualização. (SILVA, 2004; MACEDO, 2007).

Também na EF se fizeram sentir essas influências e mudanças, que culminou posteriormente no que se convencionou chamar de “crise da década de 80”. Como demonstra Bracht (1999), o primeiro momento dessa crise na EF, na década de 70, tinha um viés cientificista, ou seja, entendia-se que faltava à EF um caráter científico. Num segundo momento, as críticas se dão em torno de um posicionamento mais radical em relação à prática pedagógica na área escolar, que culminou também na constituição da grande maioria das propostas pedagógicas até hoje utilizadas na EF.

Darido & Rangel (2005) destacam as tendências surgidas a partir desse período: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, PCNs, entre outras. Algumas delas denunciam o caráter ideológico do currículo ginástico e esportivo, explicitam clara influência das teorias educacionais críticas acima mencionadas.

De modo geral, as **Teorias Críticas do Currículo**, de base marxista, denunciam que, o currículo da Escola Capitalista proposto por Bobbitt e Tyler, serve para manter a dominação entre as classes sociais. Esses críticos mostram que a escolha deste ou daquele conteúdo traz implícita a idéia de homem e sociedade que se quer formar, por isso, não há currículo que seja neutro, mas sempre um currículo que vai privilegiar um determinado modelo de sociedade e classe social.

Das teorias críticas, orientadas pelo marxismo estruturalista, podemos destacar, dentre outras, as formulações de *Althusser*, que faz uma análise sobre as relações entre ideologia burguesa e educação, *Bowles e Gintis*, que a partir da elaboração da “Teoria da Correspondência” mostram como as relações sociais que se estabelecem na instituição escolar reproduzem as relações de poder típicas da sociedade em questão e *Bourdieu e Passeron*, que a partir da análise do conceito de cultura demonstram que escola reproduz a “cultura dominante” como sendo “a certa”, ou seja, “a cultura”, impondo-a sobre os outros grupos sociais. Assim, desqualifica a cultura popular e reproduz a dominação social. Os autores classificam essa imposição como “**violência simbólica**”, que também age como um mecanismo de exclusão das classes populares da escola, uma vez que a cultura e a linguagem dominante ensinada no universo escolar é alheia à sua (MACEDO, 2004; SILVA, 2004).

Silva & Moreira (1999) explicam que esses autores, embora não formulem diretamente teorias educacionais, lançam as bases para autores como Apple e Giroux formularem suas teorizações, dando início à crítica neomarxista ao currículo. Na teorização de Apple há um reconhecimento da relação estrutural entre economia, educação, reprodução social e cultural. Recorre-se ao conceito de hegemonia em Gramsci para explicar como a ideologia se transforma em senso comum para garantir o processo de reprodução social e como o currículo, por meio de sua forma e conteúdo legitima e naturaliza relações de poder. Todavia, discute que essa relação não é mecânica, ao contrário, a reprodução social e cultural não é um processo

tranquilo e garantido, pois o convencimento não se dá sem conflito, oposição e resistência por parte dos dominados. Há uma constante luta em torno dos valores e significados considerados legítimos de serem ensinados na escola.

Giroux, também representante da crítica neomarxista ao currículo, se volta para a problemática da cultura popular e como essa se apresenta na indústria cultural. Nesse sentido, suas análises são mais culturais do que educacionais, embora demonstre as implicações destas para o currículo escolar, quando defende a consecução da pedagogia e do currículo como “Política Cultural”, busca-se no conceito de “resistência” as bases de sua teorização. O currículo envolve construção de significados e valores culturais ligados às relações de poder e desigualdade. Defende desse modo, uma pedagogia da possibilidade, em que as ações humanas na escola trabalhem contra o poder, em favor da resistência cultural frente à dominação.

Sua teorização, além da inspiração frankfurtiana, já agrega elementos provenientes do pós-estruturalismo e da pós-modernidade, embora compreenda o currículo com base nos conceitos de emancipação, libertação, esfera pública, voz e intelectual transformador, claramente influenciado pelo educador brasileiro Paulo Freire.

No Brasil, a obra de destaque nesse contexto é a proposta por Paulo Freire, principalmente a “Pedagogia do Oprimido”, em que Freire, sob clara influência da filosofia marxista e hegeliana, faz uma análise bastante crítica da sociedade brasileira e das relações de opressão e dominação típicas do capitalismo. Por outro lado, ao voltar à questão epistemológica fundamental, ou seja, como é possível o ato de conhecer, Freire explicita as influências provenientes da fenomenologia existencial, ao admitir que todo conhecimento é “intencionado” e só se constrói em relação com a existência concreta, afastando-se nesse aspecto do marxismo estruturalista. Desse modo, ataca a educação bancária, verbalista, que não leva em consideração as situações existenciais dos educandos e gera o homem alienado de seu mundo, sem liberdade (NEIRA & NUNES, 2006; SILVA, 2004).

Em oposição à educação bancária, Freire propõe a educação problematizadora, que visa desvendar criticamente o mundo para transformá-lo. É nisso que se constitui o homem autônomo, livre. Desse modo, o ato de conhecer não se dá de modo isolado, mas envolve comunicação, intersubjetividade. Assim, toma o ato pedagógico como *dialógico*. Dessa forma, o conteúdo curricular deve ser retirado das experiências existenciais dos educandos, a partir de pesquisa sobre sua realidade concreta, o que Paulo Freire chama de “temas geradores”. É sobre os temas geradores que os especialistas em educação irão elaborar os temas significativos para trabalhar criticamente em aula, realizar a codificação e decodificação do conhecimento trazido para a escola. Em suma, é conhecer de modo contextualizado e crítico sua própria realidade para poder transformá-la (FREIRE, 1981; SILVA, 2004).

Nota-se que todas essas formulações tomam como desejáveis a formação do ser humano autônomo, livre, emancipado, capaz de se engajar na transformação da realidade opressora. Essa passagem, da consciência alienada para a consciência crítica, se daria por meio de uma educação crítica, contextualizada historicamente. Nesse sentido, as Teorias Críticas se alinham aos ideais da modernidade, de crença na libertação via razão, via reflexão crítica (BRACHT E ALMEIDA, 2007; NEIRA E NUNES, 2006).

Na Educação Física, em meados da década de 80, influenciados pelos teóricos críticos do currículo de base marxista, surge a proposta pedagógica denominada de Crítico-Superadora. Essa proposta sofreu influências da pedagogia histórico-crítica de Saviani.

O currículo proposto pelos autores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, explicitado na obra do Coletivo de Autores (1992), sinaliza as questões de poder, interesse e contestação da Sociedade Capitalista. Valorizam dessa forma, as discussões sobre como aprendemos e a contextualização histórica e crítica dos fatos e da produção de conhecimento da “Cultura Corporal”, composto pelo jogo, ginástica, dança e capoeira. Aqui estão presentes as idéias de reflexão e compreensão crítica da realidade, superando o currículo essencialmente prático na área de Educação Física escolar.

O Coletivo de Autores (1992) destaca que a proposta Crítico-Superadora é diagnóstica, pois lê os dados da realidade para interpretá-lo e atribuir juízo de valor. É judicativa, pois julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os oprimidos. É teleológica, pois busca uma direção por meio de seu Projeto Político Pedagógico.

A seleção dos conteúdos segue critérios de relevância social, contemporaneidade e características sociais e cognitivas do aluno. Nesse sentido, adotam a proposta de organização de currículo por ciclos de formação, na qual os alunos se integram à escola por meio de seu desenvolvimento cognitivo e biológico e não apenas a partir da idade cronológica. Sua intenção é confrontar o senso comum trazido pelos alunos com o conhecimento científico, sendo que os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira aprofundada ao longo da escolarização (BRACHT, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO E RANGEL, 2005; NEIRA E NUNES, 2006).

Outra proposta nesse espectro é a denominada Crítico-Emancipatória defendida por Eleonor Kunz. Para Bracht (1999), ela tem forte influência da pedagogia de Paulo Freire e da fenomenologia de Merleau-Ponty. Heinklein e Silva (2007) e Neira e Nunes (2006) a identificam também com a Teoria da Ação Comunicativa, proposta por Habermas, filósofo da Escola de Frankfurt.

Para Neira & Nunes (2006), essa proposta transcende a crítica marxista por não se limitar a análise da educação a partir da estrutura econômica capitalista, como faz a Crítico-Superadora, no entanto, ela ainda acredita que a emancipação e autonomia humana é possível por meio da razão, portanto, a consideramos neste ensaio, no eixo das Teorias Críticas.

A proposta de Kunz coloca como foco central de sua pedagogia e de seu currículo o papel da linguagem. De acordo com Bracht (1999), essa proposta parte de uma concepção de movimento dialógico, pois o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. O sujeito, nesta perspectiva, é capaz de crítica e atuação autônoma, que se dá por meio do diálogo. É pelo diálogo crítico, contextualizado, que o ser humano reconhece os determinantes da sociedade, das ideologias impostas, e, desse modo, é capaz de aumentar o seu grau de liberdade em relação ao mundo. Aqui, pode-se perceber sua aproximação das teorizações freireanas.

Compreende-se que o objetivo de estudo da EF é a “Cultura de Movimento”¹, representada pelo jogo, dança, ginástica, esportes e capoeira, que devem ser contextualizados historicamente e ensinados de modo crítico, para que se “transcenda os limites”. Desse modo, o ensino de seus conteúdos segue a sequência: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva, novamente numa clara alusão à educação problematizadora proposta por Paulo Freire.

Como já destacado por Neira & Nunes (2006), as tendências denominadas Psicomotricidade e Construtivista se apóiam nas reflexões propostas por Dewey e os teóricos da Escola Nova. Para Bracht (1999), essa tendência exerceu grande influência na EF brasileira nos anos 70 e 80, embora até os dias atuais se faça presente. Claramente influenciada pelos estudos de Jean Le Boulch e, posteriormente pelo construtivismo, essa proposta, conforme Neira & Nunes (2006), adota o discurso educacional globalizante ao defender a idéia de que a EF deveria trabalhar o “ser” de modo “integral”, em suas dimensões psico-afetiva e motora. O que importa é a vivência do movimento. Nesse sentido, o papel da EF é desenvolver as bases para que a criança se desenvolva para a vida e também forme as bases para outras tarefas educacionais.

Muito embora essas duas abordagens tenham surgido em reação ao currículo ginástico e esportivo, com a preocupação da formação integral dos educandos, Bracht (1999) destaca que elas não fazem a crítica à sociedade burguesa e, portanto, não se comprometem com a transformação social, motivo pelo qual não se enquadram na teorização crítica do currículo.

Nesse mesmo período, surge também a proposta denominada Desenvolvimentista, na qual sua idéia central é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, compreendido a

¹ Para maiores esclarecimentos sobre as diferenças entre as expressões “Cultura Corporal”, defendida pelo Coletivo de Autores e “Cultura de Movimento”, defendida por Eleonor Kunz, consultar a obra: DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

partir de sua idade cronológica. O movimento é o meio e o fim da EF, assim, seu currículo é baseado no desenvolvimento das habilidades motoras, das mais simples às mais complexas, determinadas pela cultura. Bracht (1999) identifica que a base teórica dessa proposta é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Para Neira e Nunes (2006), ela ainda se enquadra na orientação tecnicista-comportamentalista, assim como a proposta denominada Saúde Renovada que, ao retomar os ideais de aptidão física relacionada à saúde (esta última entendida apenas em seu viés biológico, e, associada ao discurso neoliberal) procura apenas *adaptar* o homem ao mundo tecnológico. Ao não proporcionar reflexão e transformação das condições de vida de grande parte da população brasileira, responsabilizando apenas o sujeito pela sua própria saúde, essa vertente mantém as estruturas sociais intactas, distancia-se também da tradição crítica do currículo.

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A década de 90 talvez seja o marco no qual podemos identificar de modo mais enfático a derrocada dos pilares do pensamento moderno. O avanço do capitalismo em sua nova versão neoliberal, a queda do socialismo e dos ideais de justiça e igualdade, a crise da razão autônoma, a constatação de que não se poderia reduzir tudo às classes sociais, pois o poder se configura também em outras esferas da vida humana, o avanço tecnológico que não necessariamente remeteu à melhores condições de vida fez com que surgissem duras críticas ao estruturalismo presente nas Teorias Críticas e em seu ideal de homem, autônomo, emancipado, racional. Souza (2006) destaca que nesse período também começa a emergir, na área de EF, a intensificação dos debates sobre os dilemas Modernidade e Pós-Modernidade.

Algumas teorizações rompem definitivamente com o pensamento moderno. Outras, não abandonam por completo tais ideais, mas reconhecem seus limites e se propõem a ampliá-los (BRACHT & ALMEIDA, 2007). Como já se sabe, o campo educacional também sofre essas influências. A partir das formulações dos Estudos Culturais, do Pós-Colonialismo e do Pós-Estruturalismo, as teorias pós-críticas não analisam o poder a partir das relações materiais que lhe dão origem e sua influência sobre as relações sociais, mas se voltam para os processos de dominação, construídos discursivamente, centrados não apenas nas classes sociais, mas também no gênero, na raça, na etnia, na idade e sexualidade. Não negam o papel da estrutura econômica sobre a formação social e cultural, mas voltam o seu foco para os processos de significação, dados pela linguagem, que constroem as diferenças identitárias e culturais, que mantêm as relações de poder e controle social (NEIRA, 2007; NEIRA & NUNES, 2006). No lugar das metanarrativas e dos conceitos de ideologia, alienação e emancipação emergem, então, a valorização das narrativas pessoais, os conceitos de cultura, identidade, diferença, poder e linguagem como recurso suficiente para a compreensão das relações sociais.

Além disso, essas formulações desconfiam de qualquer teorização que busque uma “essência humana”, livre, autônoma, a qual, a partir de um ensino crítico, os seres humanos devem retornar após terem se desviado em decorrência das falsas idéias produzidas pelas ideologias, conforme defendem as Teorias Críticas. Para os Pós-Modernos, os ideais da modernidade que trazem em seu bojo pretensões totalizantes de saber, nada mais são do que a expressão da vontade de controle e poder, o que traz importantes implicações para o campo da educação. Como destacam Neira & Nunes (2006: 188):

Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é agora e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência, finalmente a um “eu” livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para os conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.

O currículo, entendido agora como texto, como discurso, vai contribuir para a construção das identidades sociais que lhe sejam convenientes, desse modo, o plano discursivo exerce papel decisivo, uma vez que o poder e a desigualdade se constituem também discursivamente. No entendimento de Neira & Nunes (2006), o currículo atualmente deve ser compreendido então em duas esferas: como política curricular, como macrodiscurso, expressa as visões e os significados do projeto hegemônico que se quer legitimar na sociedade; e como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo contribui para a formação de identidades sociais e subjetividades que lhe sejam convenientes.

Nesse contexto, uma das reflexões mais expressivas atualmente no campo da educação, parte do que se convencionou chamar de Multiculturalismo, que também faz eco nas novas propostas da Educação Física. Sua relevância, segundo Moreira (2002), se dá pelo caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas e a constante tentativa de homogeneização cultural imposta pelos meios de comunicação de massa com intuito de manter o poder. Desse modo, o autor enfatiza como não se pode separar as questões culturais das questões de poder e isto traz um enorme desafio ao currículo escolar. No interior desse debate existe a opção por se privilegiar a cultura de grupos historicamente excluídos, como mulheres, negros, homossexuais e deficientes.

Silva (2004) e Moreira (2002) identificam nesta corrente a polarização entre dois discursos: o multiculturalismo benigno ou liberal, que consiste em ensinar na escola a tolerância e o respeito pelas diversas culturas. Na opinião dos autores esse pensamento precisa ser superado pois, na verdade, ele apenas prega uma adaptação e convivência pacífica, sem desestabilizar as estruturas de poder que constroem as diferenças. Do outro lado, temos o multiculturalismo crítico, esse defende que as diferenças não podem ser compreendidas fora dos processos lingüísticos de significação. Ou seja, Neira & MatTos (2006) explicam que a diferença não é uma característica natural, mas discursivamente construída e produzida. Além disso, o diferente é sempre “diferente” em relação à sua oposição, que é considerado “normal”, por isso não há absolutização, tudo é relativo. A definição do que é considerado “normal” ou “diferente” está intrinsecamente ligado às relações de poder.

Assim, o currículo multicultural crítico não se limita a ensinar a “tolerância”, o “respeito”, mas pretende efetivamente desestabilizar as bases que criam e perpetuam as diferenças que geram desigualdades. Para tanto, Moreira (2002) volta à questão do conhecimento como meio de emancipação e solidariedade, para que se possa elevar o outro à condição de sujeito e possa ter igualdade de condições, mostrando que esta proposta não rompe definitivamente com alguns elementos das tendências críticas, mas o amplia.

Na EF, atualmente, já percebemos a influência dessas teorizações. Embora Souza (2006) chame a atenção para o fato de que na EF não é comum encontrarmos uma concepção teórica que se anuncie declaradamente pós-moderna, alguns de seus postulados, como a crise da razão ou o esgotamento do projeto moderno, já são encontrados (algo que também acontece em relação às propostas no âmbito da prática pedagógica). O currículo Multicultural Crítico da Educação Física, defendido nas obras de Neira & Nunes (2006); Neira (2006) e Neira (2007) ilustram essa influência.

Nessa proposta, os autores ressaltam a necessidade de se trabalhar com as experiências, bem como com os significados pessoais e sócio-culturais trazidos pelos alunos sobre a cultura corporal de movimento. A Educação Física é encarada como uma prática social, na qual a movimentação se dá em função da comunicação, expressão de sentimentos e intenções, ressaltando a dimensão expressiva do movimento, entendido como linguagem. Os conhecimentos desse currículo devem permitir aos alunos refletirem sobre as diferenças de gênero, classe social e preconceitos presentes nessas práticas, muitas delas disseminadas pelos meios de comunicação de massa. É bastante evidente nos escritos dos autores os temas da pós-modernidade, como diversidade cultural, identidade, linguagem etc. No entanto, é evidente também que seu posicionamento não abandona os ideais da modernidade como, por exemplo, a possibilidade da crítica, palavra expressa no título de sua proposta pedagógica.

Outra proposta que coaduna com essa tendência é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2008) – Ensino Médio, que ressaltam a escola como espaço sócio-cultural da diversidade. Tece uma crítica ao modelo curricular tradicional que aceita como dado “natural” os conhecimentos ensinados na escola sem questionamentos sobre o que está em jogo na escolha desse ou daquele conteúdo. No âmbito escolar, os autores exemplificam que não são poucos os currículos que privilegiem apenas as práticas corporais típicas do mundo europeu ou norte-americano, como os esportes. Há um evidente desprezo pelas produções corporais populares tanto do Brasil, como aqueles oriundos das culturas africanas.

Numa clara demonstração das influências pós-modernas, seus autores deixam claro em todo momento no documento que sua intenção não é “dizer” o que é “certo” ensinar, mas ajudar a refletir sobre o que “significa” o currículo escolar hoje, trazer implicitamente a idéia de que não há verdades absolutas.

Este documento não possui esta característica (*de dizer o que é certo ensinar*). Pode ser que, a partir dele, as redes federal, estaduais, municipais ou cada escola ou conjunto de escolas possam formular outros documentos e avançar na perspectiva de definição de conjuntos de conteúdos organizados e sistematizados a partir de interesses mais localizados. (PCNs, 2008: 226, grifo do autor).

E concluem que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais, confirmando o posicionamento em favor da valorização da diversidade cultural e das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões tecidas neste ensaio, pudemos perceber como o debate no campo educacional mais amplo influencia a área de EFE, o que permitiu compreender de modo mais contextualizado as propostas curriculares defendidas pelas diferentes Teorias Pedagógicas da EFE ao longo de sua história. Isso se torna especialmente importante porque o *Currículo* envolve escolha e, como tal, não é possível que ela seja neutra, o que nos traz a necessidade de reflexão sobre que tipo de projeto de sociedade estamos defendendo e, portanto, qual conhecimento será escolhido.

Nessa análise e compreensão pudemos notar certo “esgotamento” dos ideais do pensamento moderno na educação e, conseqüentemente, o surgimento de novas proposições no campo da prática pedagógica em EFE atualmente, que, muito embora não se autodeclarem pós-modernas e nem abandonem completamente os ideais modernos, agregam algumas influências desse pensamento.

Embora consideramos de extrema relevância os questionamentos que os Pós-Modernos nos trazem para a reflexão no âmbito da educação, quando enfatiza a diversidade cultural, a valorização da subjetividade, o discurso e o controle e o questionamento de algumas “verdades absolutas”, consideramos também que, levadas às últimas consequências, esse pensamento pode nos conduzir a uma situação de imobilismo, como se a única coisa que nos restasse fosse assistir o percurso “natural” da história.

Não podemos nos esquecer que ainda vivemos num sistema que, em favor do lucro, priva a grande maioria dos seres humanos de ter uma vida com condições mínimas de dignidade, submetendo-os a um constante processo de animalização. Como bem menciona Souza (2006: 3), apoiado nas reflexões de Horkheimer e Adorno (1985):

...abandonar os princípios que representam a possibilidade de autonomia e emancipação do homem não constitui caminho adequado, mas sim uma resignação à toda espécie de opressão gerada pelo sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 2002, 1(1):73-81. disponível em www.mackenzie.br/revistaeducacaofisica. Consultado em 13/05/2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e Tecnologias. MEC, 2008.

BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.48, agosto/1999. disponível em www.scielo.br. Consultado em 26/05/2008.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Emancipação e Diferença na Educação**: uma leitura com Bauman. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 1. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene Conceição (coord.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 15. ed. São Paulo (SP) : Paz e Terra, 1981.

HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 2003.

HENKLEIN, Ana Paula; SILVA, Marcelo Moraes. A Concepção Crítico-Emancipatória: avanços, possibilidades, e limitações para a Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento. Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ**, vol.3, n.2, julho/dez, 2007. Disponível em www.eefd.ufrj.br/. Consultado em 13/05/2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002. disponível em www.scielo.br. Consultado em 14/06/2006.

NEIRA, Marcos. Garcia.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____; O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2006, 5(2): 75-83. disponível em www.mackenzie.br/revistaeducacaofisica. Consultado em 13/05/2006.

_____. **Ensino de Educação Física**. São Paulo, SP: Ed. Thomson Learning, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo (SP) : Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ ; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo (SP) : Cortez, 2002.

SOUSA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no Séc. XIX: a construção do currículo na escola primária no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 51, novembro de 2000. disponível em www.scielo.br. Consultado em 14/06/2006.

SOUZA, Luis César. Ideologia Pós-Moderna e Educação Física: Uma Análise Teórico-Crítica. **Dissertação de Mestrado** – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006. disponível em www.cbce.org.br/cd/resumos/126.pdf. Consultado em 20/10/2008.

Contatos

Universidade do Grande ABC
Fone: (11) 4991 9800
Endereço: Av. Industrial, 3.330 - Bairro Campestre, Santo André - SP, CEP: 09080-511
E-mail: alegerez@ig.com.br

Tramitação

Recebido em: 23/01/2009
Aceito em: 30/08/2009